

**PARA A GESTÃO DA  
APRENDIZAGEM**

FOR THE LEARNING  
MANAGEMENT

PARA LA GESTIÓN DEL  
APRENDIZAJE

**José Lauro Martins<sup>1, 2</sup>**

## **RESUMO**

Neste trabalho procuramos estruturar uma diretriz epistêmica para o conceito de gestão da aprendizagem e estabelecer o contraponto com estrutura tradicional do pensamento educativo referenciada pela gestão do ensino. Não tivemos a pretensão de historicizar os conceitos, o que propomo-nos é uma discussão contextualizada na crítica contemporânea aos modelos tradicionais de ensino. Trata-se de um estudo ensaístico bibliográfico que aborda a gestão da aprendizagem como uma proposta pedagógica possível na medida em que cada aprendente possa a ser sujeito na aprendizagem e a linearidade classificatória dá lugar as redes de colaboração da aprendizagem. Entende-se que a aprendizagem orientada pela gestão da aprendizagem precisa ser delimitada pela contextualização da aprendizagem; a mediação pedagógica e a avaliação integradora. Assim, é necessário apropriar-se da autonomia para ligar o ainda desconhecido ao já conhecido, indo da superficialidade das informações à profundidade dos conhecimentos. Precisamos avançar e construir currículos

---

<sup>1</sup> Doutorado Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal), Mestre em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (Paraguai), Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto na Universidade Federal de Tocantins – Brasil, Coordenador do Programa de mestrado em Ensino em Ciências e Saúde e Membro do Opaje. Email: [jlauro@uft.edu.br](mailto:jlauro@uft.edu.br).

<sup>2</sup> Endereço de contato do autor (por correio): Universidade Federal de Tocantins. Programa de mestrado em Ensino em Ciências e Saúde. Avenida NS 15 ALCNO 14,109 Norte, 77001-090, Bloco Bala I Sala 04, CEP: 77001-090 | Palmas/TO, Brasil.

capaz de apreender as dinâmicas das aprendizagens, para isso é preciso superar os modelos de organização fundados em princípios da gestão do ensino em que o tempo administrativo sobrepõe ao tempo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão da aprendizagem, gestão do ensino, autonomia, aprendizagem.

#### **ABSTRACT**

In this work we seek to structure an epistemic guideline for the concept of learning management and establish the counterpoint with the traditional structure of educational thinking referenced by the teaching management. We did not pretend to historicize the concepts, what we propose is a discussion contextualized in the contemporary critique of traditional models of teaching. It is a bibliographic essay study that deals with the management of learning as a possible pedagogical proposal insofar as each learner can be subject in learning and classificatory linearity gives rise to learning collaboration networks. It is understood that the learning oriented by the management of the learning needs to be delimited by the contextualization of the learning; pedagogical mediation and integrative evaluation. Thus, it is necessary to appropriate autonomy to connect the still unknown to the already known, going from the superficiality of information to the depth of knowledge. We need to move forward and build curricula capable of apprehending the dynamics of learning, for this we must overcome organizational models based on principles of teaching management in which administrative time overlaps learning time.

**KEYWORDS:** Learning management, teaching management, autonomy

#### **RESUMEN**

En este trabajo buscamos estructurar una directriz epistémica para el concepto de gestión del aprendizaje y establecer el contrapunto con estructura tradicional del pensamiento educativo referenciada por la gestión de la enseñanza. No tuvimos la pretensión de historicizar los conceptos, lo que proponemos es una discusión contextualizada en la crítica contemporánea a los modelos tradicionales de

enseñanza. Se trata de un estudio ensayístico bibliográfico que aborda la gestión del aprendizaje como una propuesta pedagógica posible en la medida en que cada alumno pueda estar sujeto en la enseñanza y la linealidad clasificatoria da lugar a las redes de colaboración del aprendizaje. Se entiende que la enseñanza orientada por la gestión del aprendizaje necesita ser delimitada por la contextualización de la enseñanza; la mediación pedagógica y la evaluación integradora. Así, es necesario apropiarse de la autonomía para ligar lo aún desconocido al ya conocido, yendo de la superficialidad de las informaciones a la profundidad de los conocimientos. Necesitamos avanzar y construir currículos capaces de aprehender las dinámicas de los aprendizajes, para ello hay que superar los modelos de organización fundados en principios de la gestión de la enseñanza en que el tiempo administrativo superpone al tiempo de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión del aprendizaje, gestión de la enseñanza, autonomía.

Recibido em: 16.03.2017. Aceito em: 19.06.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Não se ensina pássaro preso a voar

## Introdução

Vivemos em tempo em que a interface presente/futuro está cada vez mais diluída; o futuro se presencializa que cada vez mais e o vínculo do presente com o passado torna-se já não tem a mesma importância que a meio século atrás. A disponibilidade de tecnologias digitais apressa a sociedade, que por sua vez, cobra uma educação para que os jovens sejam capazes de pensar e viver as transformações sociais extremamente rápidas.

Não precisa ser cientista para entender que, em geral, as práticas acadêmicas estão ultrapassadas e precisamos aprender que a educação se faz voltada para o futuro dos sujeitos aprendentes (MORAES, PESCE & BRUNO, 2008). Cada vez mais é cobrado dos jovens que tenham iniciativa e criatividade para reinventar o futuro, mas como atender a essa demanda com a rigidez que os sistemas educativos impõem ao currículo escolar? Tal como o professor não precisa mais ser um 'centro de distribuição de conteúdo', simplesmente porque há muitos dispositivos bem mais eficientes para essa finalidade. A docência pode ser exercida em uma comunidade de aprendizagem, cuja informação e produção de conhecimentos encontram-se distribuídos em uma rede acessada pela Internet. A rede sempre pode ter mais conhecimento que um indivíduo, o que precisamos é participar das redes que compartilham e promovem a produção do conhecimento.

Descobrir como ser um educador que atenda a demanda de formação para os jovens desse início de século tornou-se um grande desafio. Para isso a docência deve assumir que a aprendizagem não é reprodução do que lhe foi ensinado, mas sim um processo em que o aprendente (ASSMANN, 2005) apropria da sua autonomia por meio da construção de conhecimentos, assume-se mais o risco de pensar diferente e confiar nas suas conclusões. Isso romperia com a

tradição dos professores terem como referências pedagógicas os seus antigos professores, pois raramente a geração passada de docentes serve de modelo atualmente devido a grande transformação social e tecnológica contemporânea.

### **O sentido da autonomia**

Michel Foucault (1979) escreveu que classicamente o poder foi considerado como algo que emana de uma fonte para as extremidades. Sendo assim, o poder pode ser uma concessão de alguém com mais poder que concede algum poder a outro em escala abaixo. Essa concessão de poder tem limite para que não perca sua eficiência; ou seja, quem concede poder jamais poderia conceder todo poder que lhe é conferido. Porquanto, uma forma de concessão de poder é conceder "autonomia", ainda que limitada, para que haja circulação verticalizada do poder emanado da fonte aos diversos dinamizadores por meio de ações que evidenciam o poder de alguns. Da mesma forma, ao conceder autonomia a alguns, contraditoriamente, mas é necessário manter a "obediência" destes a fonte de poder.

Porém, para o mesmo autor, o poder é algo que circula e não está localizado em lugar algum, só funciona em rede porque o poder passa por eles e alimenta-se em cadeia. Sua preocupação era com o exercício do poder, ou seja, as extremidades do poder (micropoder) que dá sustentação a um poder central. Se observarmos o sentido do poder na escola tradicional vemos o professor como um representante do poder concedido. Porém, a sua autoridade não está relacionada estritamente à sua autoridade científica e pedagógica institucionalmente reconhecida. A autoridade do professor está relacionada a estrutura clássica de poder e autoriza a reprovação/aprovação dos aprendentes como uma consequência desse poder que lhe fora concedido.

A autoridade do professor nas escolas tradicionais que até poucas décadas estava fundada o acesso privilegiado à informação acadêmica (em todos os níveis da educação formal) e a aula era uma fonte importante de informação. A escola era o centro social do conhecimento e do ensino, e o professor era o agente principal. Dessa forma, além da autoridade constituída, o professor tinha uma autonomia didática justificada pelo conhecimento que detinha.

O advento das tecnologias digitais diversificou e o acesso as fontes de informação e facilita a comunicação entre os sujeitos e as fontes. Assim o poder fundamentado na 'posse' da informação se esvazia porquanto as tecnologias de web tornam-se estratégico o acesso irrestrito a informação por meio das redes digitais. As bibliotecas acadêmicas cada vez mais deixam de ser um lugar de consulta a livros impressos para um local privilegiado de pesquisa orientada nas redes de informação, periódicos científicos, bases de dados ou mesmo em livros digitais. Dessa forma a autonomia docente exercida enquanto autoridade em relação ao conteúdo também fica diluída na medida em que os aprendentes têm acesso a outras fontes e formas de aprender.

Poder-se-ia dizer que há um desempoderamento do professor no sentido tradicional. Então a autoridade do professor se esvai enquanto a autonomia dos aprendentes emerge em meio ao acesso livre às fontes de informação. Todavia, na mesma medida desenvolve novas formas de exercício da docência e ressignificação da autonomia. Pois não se restringe mais ao docente, mas é apropriada por todos os agentes do processo por meio da gestão da aprendizagem em rede (OKADA, 2011 a). Dessa forma a autoridade do professor passa a ser relacionada à sua capacidade de exercer a dinamização da rede e os aprendentes também apropriam da autonomia exercida na rede de aprendizagens na medida em que tem acesso livre às fontes de informação. Ao contrário da autoridade que não pode ser amplamente distribuída para não perder sua

eficácia, a autonomia deve ser permanentemente construída e proporcionalmente eficaz a apropriação por cada sujeito aprendente.

Nesse sentido entendemos que a autonomia deve ser considerada como uma contribuição do processo educativo que leva os aprendentes a desenvolverem a capacidade de intervir de forma consciente na realidade. Preserva-se o sentido etimológico do termo na origem grega - aquele que estabelece suas próprias leis. Portanto, por princípio a autonomia na gestão da aprendizagem não pode ser considerada como uma concessão institucional, dos professores ou qualquer orientador no processo de aprendizagem.

Para entender o sentido da autonomia filiamos a Paulo Freire que identifica o papel do educador da seguinte maneira: "assumindo-se como sujeito, também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, P., 1996, p. 12).

Em outras palavras, a docência orientada pela gestão da aprendizagem pressupõe a participação ativa dos aprendentes desde a "invenção" dos problemas que servirão guias de estudo e quanto menos demandar ao professor para solucioná-los melhor será a apropriação da autonomia. Assim, o sentido da aprendizagem é um processo de apreensão do sentido das coisas pelo o sujeito cognoscente e da forma dele ressignificar sua relação com o mundo. Aprender é sempre perceber mais uma parte do mundo e conseqüentemente é parte da transformação do mundo do aprendente (MARTINS, 2014).

Do ponto de vista da gestão da aprendizagem podemos dizer que a gestão do ensino tradicional baseia-se na dependência do aluno ao professor, no qual a ação docente é prescritiva e cabe ao aluno uma relação reativa, seja para atender a demanda instituída pelo professor ou para negá-la. Enquanto a gestão da aprendizagem fundada na apropriação da autonomia, supõe-se uma relação

dialógica/compreensiva do professor e do aprendente. O professor é o formador e tem o dever de preparar o aprendente para pensar, ser capaz de adaptar-se às diversas realidades e às transformações que a sociedade atual de “informações aceleradas” submete todos os aprendentes (FONSECA, 1998).

Se antes os aprendentes dependiam estritamente das orientações dos professores, agora os aprendentes devem desenvolver as competências necessárias para assumir um papel construtivo nas suas aprendizagens em rede, como diz Marco Silva (2009, p. 95), “O aprendiz não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se coautor”. Não se trata de apostar nas competências individuais para acessar, organizar, processar e utilizar informações para a sua participação social, mas de um desenvolvimento social dos sujeitos cognoscentes que a escola tem dever de participar objetivamente.

O foco da nossa discussão é a construção da autonomia do aprendente em relação a sua capacidade leitura crítica e intervenção no mundo. Partindo do princípio de que o processo educativo estruturado para a construção e a apropriação da autonomia constitui no empoderamento do sujeito. Cabe-nos pelo menos indicar algumas potencialidades da autonomia. Porém, as definições de autonomia são bastante diversas (PAIVA, 2005) e por esse motivo caracterizamos a apropriação da autonomia na aprendizagem em três níveis (MARTINS, 2014):

(1) Autonomia instrumental – É o nível básico para a autonomia em que os aprendentes tornam-se capazes de usar os diversos recursos disponíveis para acesso a informação. Todavia, não está restrita às habilidades de uso aos equipamentos seja de um laboratório físico ou virtual. A autonomia instrumental é a mais difundida entre os estudiosos da educação e tecnologia por tratar de um desejo dos docentes que os aprendentes tenham iniciativa e possam acessar e realizar suas atividades sem a insistência dos professores. Porém, até mesmos



conceitos se utilizados de forma instrumental (mecânica) nas diversas atividades formativas podem ser apenas instrumentos retórico, esquecido imediatamente, pois em caso como esse não constitui numa aprendizagem propriamente.

(2) Autonomia cognitiva – É o nível em que os novos conceitos passam a ter sentido, compreendidas e associadas ao corpus de conhecimentos do aprendente. Não se trata apenas de memória, mas da aprendizagem propriamente dita. Os conceitos deixam de serem simples palavras despidas de sentido e torna parte do vocabulário espontâneo, o que possibilita leituras mais complexa da sociedade e da vida.

(3) Autonomia crítica – É o nível mais profundo da aprendizagem. Quando os novos conhecimentos tornam-se disponíveis para intervenção no mundo. Desse nível não há forma segura de avaliação que possa “medir” a autonomia crítica, considerando que nem mesmo o próprio aprendente sabe com precisão o quê e o quanto aprendeu. Paulo Freire nos ajuda entender com a seguinte afirmação: “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979, p. 08).

Em síntese, a autonomia deve ser um princípio norteador da aprendizagem que deve ser instituído em todas as instâncias do processo pedagógico. Não se espera que os aprendentes sejam autônomos, a autonomia deve ser parte da gestão da aprendizagem enquanto eixo rizomático que constitui a proposta pedagógica. Como diz Freire (1996, p. 67), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Por fim, concordamos com Francine Dubreucq (2010, p. 33) ao entender que “a autonomia não nasce da ausência de diretividade, mas da consciência dos direitos e dos deveres de um membro ativo da vida social”. Sendo assim, a

qualidade da aprendizagem não está condicionada à ausência de conflitos ou qualquer outra dificuldade presente, mas sim como participamos e envolvemos os aprendentes na solução dos desafios vivenciados.

### **Construção de significados**

Alguns conceitos são fundamentais para compreendermos a gestão da aprendizagem. Iniciamos com o conceito de aprendizagem significativa que David Ausubel fundado em um postulado relativamente simples apresentado como epígrafe do livro *Psicologia Educacional*: “Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional em um único princípio, diria: O fator isolado mais importante que influi a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980).

A aprendizagem significativa se caracteriza no processo formativo quando a nova informação a ser incorporada à estrutura cognitiva do aprendente vincula a unidade com significado próprio e exige do aprendente um esforço para que haja uma integração substantiva (POZO, 2006). O que torna desafiador e fundamenta a gestão aprendizagem é o respeito ao aprendente, principalmente ao que o sujeito cognoscente já conhece por entender que essa base cultural influencia diretamente no tempo da aprendizagem e nos conhecimentos derivados.

David Ausubel (2002) considera que a aprendizagem significativa não depende apenas dos educadores e dos conteúdos. Não é um processo em que o aprendente se mantém passivo, mas a sua ‘atitude’, ou seja, o interesse pela nova aprendizagem é fundamental. Consideramos apropriado para entender a gestão da aprendizagem o que Ausubel (2002, p. 22) chamou de “material potencialmente significativo” para os aprendentes, uma vez que aproprie dos conceitos potencializa sua autonomia para pensar, relacionar, decidir e construir

sua vida em sociedade. Assim, o conteúdo apto para uma aprendizagem significativa não é qualificado pela escolha docente, mas significativo do ponto de vista do aprendiz. E como bem observou Pierre Lévy (1993, p. 44), “É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentido, por vezes opostos, a uma mensagem idêntica. Isto porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente”. Porém, na medida em que se conhece o estilo e as potencialidades de aprendizagens de cada um dos aprendizes pode-se planejar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

### **Aprendência dialógica**

Não encontramos nas leituras da obra de Paulo Freire definição textual de autonomia, mas escreveu longas reflexões sobre a autonomia como parte da construção da liberdade. Consideramos que Freire (1996) é a melhor referência para entender a apropriação da autonomia ao chamar atenção dos educadores para não manter o aprendiz à “sombra” do educador. O papel do educador na gestão da aprendizagem não é o de “encher” o aprendiz de informações sobre o pretexto reducionista de tais “conhecimentos” são necessários, mas proporcionar por meio de relação dialógica a organização do pensamento aprendiz (FREIRE, 1975).

A dialogicidade que qualifica a gestão da aprendizagem também deve ser objeto da aprendizagem docente, pois não um aspecto natural e sim uma competência para comunicação educativa (FREIRE, 1975). A docência com o objetivo da construção de um sujeito menos dependente é necessário superar a postura de “Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere aos aprendizes. Não importa se trata de escolas primárias ou universitárias” (FREIRE, 1989, p.17). Na dinâmica da educação tradicional acontece pela centralização no processo de ensino na medida em que estabelece uma

hierarquia impossível de ser modificada pelos aprendentes e inviabiliza o diálogo (MOORE, 2002). Não dá para considerar uma aula ou um curso como aberto ao diálogo quando se tem uma parte muito pequena de oportunidade em que o aprendente pode manifestar. A dialogia como suporte pedagógico supõe que os aprendentes tenham lugar prioritário na aprendizagem.

### **A gestão da aprendizagem**

Dada as bases do conceito e as trilhas para a reflexão, passamos delimitação da gestão da aprendizagem. Inicialmente consideramos algumas diferenças importantes ao caracterizarmos gestão do ensino e gestão da aprendizagem, nem tanto para construção de um raciocínio em função de um conceito em oposição ao outro, mas para evidenciar suas diferenças. Embora ambos relacionem-se com o fenômeno educativo, essa distinção nos ajuda a esclarecer a confusão entre aprendizagem e ensino (CANÁRIO, 2006).

Na gestão do ensino tradicional o professor é o centro do processo educativo, a escola é um centro de ensino com rotinas que dá segurança ao trabalho docente e a organização dos processos. Há uma preocupação fundamental com o ensino dos conteúdos vinculado a disciplinas e descritos no programa de ensino.

Convidamos o leitor trazer o aprendente ao centro da cena da educação a partir do princípio de que o sujeito faz parte do mundo, porém o mundo não faz parte do sujeito sem que ele o perceba. Por meio da aprendizagem o mundo passa a fazer parte do sujeito. A existência do mundo não depende da existência do sujeito, mas cada fenômeno do mundo para ter sentido ao sujeito, depende de alguma aprendizagem. Assim, à docência cabe ajudar cada aprendente na descoberta do mundo.

A esse processo educativo em que o aprendente é o centro e o resultado social é a apropriação da autonomia em relação a todos os aspectos da vida chamamos de gestão da aprendizagem. O sentido do conceito de gestão da aprendizagem ancora o discurso educativo quando consideramos a aprendizagem um fenômeno que acontece no sujeito cognoscente e de responsabilidade de todos os atores sociais envolvidos na aprendizagem (MARTINS, 2014, p. 99).

Consideramos que a apropriação do conceito da gestão da aprendizagem pode contribuir para mudanças significativas na gestão escolar e na docência propriamente dita. Porém, até aí não é uma revolução epistemológica porque esse conceito está presente na pesquisa educacional há bastante tempo, embora seja frequentemente usado como sinônimo de gestão do ensino.

Para referenciar gestão educacional pela gestão da aprendizagem, não basta dar ciência do conteúdo aos aprendentes, uma vez que a gestão da aprendizagem não está restrita a repetição de informações. No entanto, o acesso e o domínio das informações como parte da aprendizagem tem igual importância.

Ao considerar o aprendente como centro da gestão da aprendizagem e a aprendizagem como um processo cognitivo e social, implica em mudanças significativas no projeto pedagógico institucional. Pois, embora o processo educativo continue com os mesmos agentes e os mesmos elementos instituintes, muda necessariamente é o papel do professor relação a estruturação das informações (conteúdos), as metodologias com vista à promoção dos aprendentes. Além disso, é preciso compreender que, assim como a sociedade, a educação tornou-se muito mais complexa e as tecnologias contemporâneas são muito importantes para o trabalho docente, principalmente o computador com conexão a Internet pelas inúmeras possibilidades de uso pedagógico. Contudo, além de exigir mudanças epistemológicas relativo a docência e ao ensino, pois

sobretudo é fundamentar adotar novas estratégias metodológicas, novas atitudes diante dos novos problemas.

Ao assumir a gestão de aprendizagem como referência epistemológica na educação, o processo educativo precisa constituir-se pela mediação e destacar o papel ativo do aprendente. Entende-se também que o aprendente é a condição exclusiva para a aprendizagem, enquanto a docência pode ser exercida por diversos atores e acidentalmente é exercida por esse ou aquele professor. Não significa que deva atender vontades de cada aprendente, mas o foco do processo educativo deve ser a aprendizagem e para isso é necessário investir em metodologias ativas que possibilitem atender os diversos estilos e tempos das aprendizagens. Assim, podemos considerar que a gestão da aprendizagem é o processo objetivo de organização, cujo resultado cognitivo é a aprendizagem e o resultado social é a apropriação da autonomia para a vida em sociedade.

Entendemos que a aprendizagem orientada pela gestão da aprendizagem precisa ser delimitada por três situações pedagógicas (MARTINS, 2014, p. 150). Essas situações não podem ser estanques no tempo e nem autoritárias:

(A) A contextualização da aprendizagem é uma condição para que a aprendizagem seja de fato significativa. Lembrando que a significatividade é uma condição para o aprendente e não para o professor. Porém, é o professor, por meio da contextualização, seja ela social, geográfica, histórica, tecnológica ou qualquer outro tipo para o esclarecimento dos objetivos, que facilita/permite/possibilita a ligação com o que o aprendente já sabe; com isso facilita o interesse pelas informações e a confiança no mediador.

(B) A mediação pedagógica supõe um diálogo freireano em que a troca é mais importante que as próprias informações que transitam entre os dialogantes (FREIRE, 1987; NUNES, ACCIOLY & SOUZA, 2016). Nesse contexto, o mediador tem o papel de conduzir/criar/facilitar o diálogo conforme a uma intencionalidade

pedagógica. É preciso considerar que não há diálogo pedagógico sem uma intencionalidade porque o papel do mediador não é apenas de 'estar entre', mas de 'estar junto'; em algum momento pode estar na frente para mostrar o caminho, em outro pode estar atrás para que o aprendente experimente a autonomia. Para isso é preciso que estabeleça uma relação de confiança do aprendente em si e no grupo que aprende junto.

(C) Por fim, a avaliação integradora de todas as aprendizagens propiciadas. Nesse caso, pouco interessa o que o sistema educacional vai fazer com o resultado da avaliação desde que ela seja de fato integradora e tenha como foco a aprendizagem metacognitiva. Dessa forma, certamente o aprendente sentirá mais confiança para utilizar o que foi aprendido para entender e/ou modificar o mundo em que vive.

### **Considerações finais**

Ao defendermos a gestão da aprendizagem como um processo educativo em que o aprendente deve ser o centro, não se trata de apenas de uma questão de território epistemológico na geoaprendência. É a defesa de que a aprendizagem deve um processo solidário e que a docência pode ser exercida por diversos sujeitos, inclusive pelos próprios aprendentes em uma gestão colaborativa da aprendizagem. Cientes de que a docência para a construção da autonomia será mais complexa e, portanto, mais trabalhosa.

Entendemos que há outro sério problema para mobilizar qualquer mudança em direção da gestão da aprendizagem como referência para a gestão da educação: há muita informação e questionamentos de todas as áreas do conhecimento sobre o que fazer com a educação e parecemos cegos diante de tanta luz. Mas ainda é preciso aprender a questionar a aprendizagem como

processo e não como resultado! Assim teremos outros referenciais para questionar o professor, a escola, o sistema e a educação.

Algumas condições são de fato necessárias para a educação referenciada pela gestão da aprendizagem se efetive. A condição axiomática é considerar que o ensino não tem um valor em si, mas a aprendizagem sim. Dessa derivamos quatro condições indicativas de mudança de paradigma:

Cada aprendente é o centro do processo e não parte de uma turma;

O professor é um coautor do processo e não autor principal;

A escola é um espaço de aprendizagem e não de ensino;

A autonomia na aprendizagem é uma construção e não uma concessão dos professores.

Essa proposta pedagógica se torna possível na medida em que cada aprendente passa a ser, de fato, sujeito da aprendizagem; que a linearidade classificatória dá lugar ao hipertexto na organização dos conteúdos e a rede de colaboração assume o lugar da hierarquia. Apropriar-se da autonomia para ligar o ainda desconhecido ao já conhecido dá a significatividade às informações, indo da superficialidade das informações (dados) à profundidade dos conhecimentos (inteligência).

## Referências

ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petropolis-RJ: Vozes, 2005.

AUSUBEL, D. P. **Adquisicion y Retención del Conocimiento: Una Perspectiva Cognitiva**. Barcelona: Paidós (Original publicada em 2000), 2002.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CANARIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.



DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Tradução de Carlos Alberto Vieira Coelho e Jason Ferreira Mafra. Recife: Editora Massangana, 2010.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**: Educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEVY, P. **As Tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARTINS, J. L. **A gestão da aprendizagem em ambiente virtual**. Universidade do Minho. Braga; Portugal. 2014. (Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34067>). (Tese de doutorado).

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, n. Original publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: London: Routledge. Traduzido por Wilson Azevêdo, p. 22-38. Disponível em <http://goo.gl/5VXFUK>, Agosto 2002.

MORAES, M. C.; PERCE, L.; BRUNO, A. R. **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

NUNES, A. H. D. S. R.; ACCIOLY, D. C. D. S.; SOUZA, S. M. D. O. **Comunicação e Educação**: Bases Epistemológicas Fundamentadas na Perspectiva Dialógica de Paulo Freire. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo.: [s.n.]. 2016. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016>.

OKADA, A. Colearn 2.0 - Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. **e-Curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-15. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76619165010>, 2011 a.

PAIVA, V. L. M. D. O. E. Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: MAXIMINA M. FREIRE, M. H. V. **A. Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153. Acesso em: 10 julho 2012.



revista  
Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2018v4n5p882>

POZO, J. I. **Teorias cognitivas del aprendizaje**. 9. ed. Madrid: Morata, 2006.

SILVA, M. Educação presencial e online. Sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, E. & C. E. (.). **A cibercultura e seu espelho**. São Paulo: ABCiber ; Instituto Itaú Cultural, 2009.